



Vol. 4 (2), Julio 2015, 19-26

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 22-05-2015

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación.

School-family relationships: the laborious task of building cooperation between them.

Lois Ferradás Blanco

España

Lois Ferradás Blanco

España

Resumen

En este artículo que sirve de introducción a la parte monográfica de este número presentaremos nuestras reflexiones sobre la importancia educativa (también política) de poner en marcha medidas que fomenten esta relación. Ofrecemos una propuesta de esquema de clasificación de las formas concretas de participación de los padres en los centros de educación infantil a partir de la realidad española. A continuación analizamos algunas concepciones de estas relaciones que consideramos desviadas, en realidad auténticas vías muertas, que no llevan a ninguna parte (tampoco a la participación). Finalizamos afirmando algunas características fundamentales relacionadas con las

Abstract

This article serves as an introduction to the monograph of this issue presenting our reflections on educational (and also political) importance of implementing measures to promote the relationship between families and schools. Departing from the Spanish reality, we offer a proposal for the classification of specific forms of parental involvement in children's education centers. Then we analyze some conceptions that underlie these kinds of relationships that we consider deviants. In our opinion these relations are true blind alleys, that do not lead anywhere (never toward a realistic partnership). We end our reflections by mentioning some fundamental characteristics of the attitudes that allow such kind of fruitful

actitudes que hacen posible y fructífera esta participación y presentando las contribuciones que conforman este monográfico.

families involvement. Finally, as coordinator of this monograph, I will introduce each of the contributions that make part of it.

Palabras clave: Relación familias escuelas, Participación de las familias, Colaboración de las familias, Primera infancia.

Keywords: Family-schools relationships; Families participation; Families Involvement; Early Childhood.

La importancia de una relación

La relación con las familias constituye un tema, desde hace tiempo y todavía hoy, particularmente sentido en los servicios, a menudo crea dificultades y requiere esfuerzo por parte de los educadores, a veces es fuente de críticas y conflictos con las figuras familiares.

En la actualidad se ha asumido como evidente la necesidad de relación entre los diferentes contextos, “primarios” y “secundarios” en terminología de Bronfenbrenner (1985), en los que tiene lugar el desarrollo de los niños. En efecto, los contextos son distintos y diversos, pero el educando es único y parece razonable que se le ayude a transitar entre las distintas situaciones y a construir los significados de las experiencias que en ellas tienen lugar.

Después de que diferentes estudios pusiesen de relieve la importancia de las características de los entornos para el desarrollo en cuanto a riqueza, variedad y organización de los estímulos en ellos presentes, la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1985, 1987) nos ha ayudado a comprender las relaciones que se establecen entre estos entornos y los contextos más grandes en los que están situados. De acuerdo con estos hallazgos, la eficacia de un contexto para la crianza de un niño depende de estas relaciones: “El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño” (Bronfenbrenner, 1985, p. 50).

Los diferentes países acostumbran a recoger en las disposiciones legales que regulan el funcionamiento de su sistema educativo orientaciones favorables a estas relaciones de colaboración. Las realizaciones prácticas a este respecto varían mucho entre unos países y otros. Por ejemplo, la ley española (LOMCE, del 10 de diciembre de 2013) al tratar de la Educación Infantil, en su artículo 12.3 establece: “Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”. Y para el conjunto del sistema, en el artículo 118.4: “A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”.

A nivel internacional cada vez se le presta mayor atención a las formas de intervención de cara a desarrollar en madres y padres capacidades y competencias útiles para ejercer mejor su rol de manera que puedan promover el mejor crecimiento de sus hijos. Distanciándose cada vez más de propuestas poco respetuosas con la experiencia y la autonomía de los padres, la participación de las familias en los servicios destinados a los niños de entre 0 y 6 años tiende en la actualidad a moverse

en Europa hacia la dirección de la corresponsabilidad educativa, del partenariado, de la participación y de la coeducación (Guerra y Luciano, 2014). Recientemente la OCDE, en su informe *Starting Strong III* ha situado la implicación de familias y comunidades entre las cinco medidas políticas fundamentales para promover la calidad del sistema de educación y cuidados de la primera infancia (OCDE, 2012). Así, pues, la participación de las familias en los servicios para la infancia más que un derecho es una necesidad, facilita la adaptación, las conquistas y los aprendizajes de los niños (Weiss *et al.*, 2006). De igual modo la red de revistas *Children in Europe*, cuyo socio en español es la revista *Infancia*, elaboró en 2008 un documento de orientación para construir un enfoque europeo para los servicios para la infancia y las familias en el que define la participación como un valor esencial, como una expresión democrática y un medio para combatir la exclusión. Esta participación, que exige una labor pedagógica de apoyo al desarrollo y educación de cada niño, está abierta al conjunto de la comunidad: niños, padres, trabajadores de los servicios, políticos y ciudadanos. Igualmente dedicó su número 24 (*Infancia en Europa*, 2013) al tema de compartir la educación con las familias.

Las formas de esta participación

No existe un catálogo limitado de buenas formas de participar. En realidad existen tantas como situaciones. Tampoco existen, a priori, buenas y malas formas de participar, sino que se trata más bien de un continuum que va desde maneras más sencillas y elementales a otras más avanzadas. Se ofrece un resumen de las mismas en la siguiente tabla, de elaboración propia a partir de las experiencias del autor y de la lectura de Palacios y Paniagua (1992).

	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	
Compartir información	Entradas y salidas	Entrevistas Cuestionarios Informe y Notas Reuniones de clase y generales de centro	
Colaborar en la acción educativa	Período de adaptación Fiestas Excursiones	Aula: - Talleres - Proyectos	Centro: - Asociación de Madres y Padres - Consejo Escolar

Se distinguen dos grandes niveles, uno el de compartir información acerca del niño o niña en concreto y sobre el trabajo del grupo o institución, y otro el de colaborar en la acción educativa. A su vez, esta participación puede tener lugar de manera más informal y esporádica o de manera más formal y programada. Cada una de estas formas tiene sus potencialidades y sus limitaciones, sus puntos fuertes y débiles.

Todas ellas, entre otras posibles, si se cuidan y se realizan con la preparación y la actitud de respeto y acogida mutua, pueden ser jalones en el largo itinerario de construir la participación.

Estilos inadecuados de relaciones entre escuelas y familias

Tanto en la actualidad como en el pasado continúan predominando relaciones entre familias y servicios educativos poco satisfactorias; en realidad constituyen vías muertas para la participación.

Burocrático-hostil. En un nivel muy bajo encontramos relaciones basadas en la negación, la distancia o la desconfianza; en él a las familias se les pide que entreguen a su hijo al sistema educativo y escolar, pues se las considera incapaces de satisfacer las exigencias educativas; incluso se piensa que proporcionan influencias negativas a sus hijos; el rol de la escuela se reduce a domesticar, civilizar y normalizar al niño. Los padres se limitan a inscribir a sus hijos en la escuela y son convocados a alguna reunión informativa para recibir instrucciones.

Tutelar. También es muy frecuente una relación de tipo tutelar, de educación parental, en la cual la presunta inadecuación de la familia lleva a considerar necesaria una intervención pedagógica dirigida a mejorar las actitudes y los comportamientos para gestionar más eficazmente la familia y contribuir al desarrollo de los niños. Los padres son vistos por la escuela como una extensión de sus hijos, como educandos, objeto de información, motivación u orientación para que sean más cooperativos.

Consumidor-utilitario. Otras veces los padres son considerados como clientes o consumidores y las escuelas empresas que compiten en el mercado educativo necesitado de fidelizar su clientela. ¿Tienen los padres la sartén por el mango, en este caso? No es posible, especialmente para las familias que carecen de recursos materiales o culturales necesarios para actuar en el mercado. Frecuentemente las familias también son vistas como fuente de bienes y servicios útiles para suplir deficiencias y para mejorar las condiciones de la escuela.

El camino de la participación

Cuando hablamos de participación queremos significar más que la simple relación o conexión y tiene mayor alcance que el enfoque sistémico o ecológico. Podremos decir hoy que la participación es un importante y original ejercicio intercultural: la cultura de la familia y la cultura de los servicios se encuentran (o se desencuentran), se reconocen, encuentran modos de comunicarse, negocian significados y acciones, se contaminan, actúan en armonía, aunque sean claramente diferencias.

El reconocimiento de la importancia de la participación como criterio de calidad por parte de Europa es una conquista, pero también es un riesgo y

reclama la responsabilidad de evitar que se convierta en una de tantas consignas que se convierten en estribillos, que pierden significado y capacidad de movilización. El tema de la implicación de los padres en la mejora de las escuelas ha generado una gigantesca retórica. De la retórica es necesario protegerse llevando a la práctica medidas que la hagan posible y la promuevan. Pero conviene reconocer que nadie es depositario de buenas prácticas permanentes y de validez universal ya que participación es justamente tomar parte e implica pensar y actuar juntos. Por ello, es también necesario protegerse de la burocratización, de los procedimientos codificados que vienen a ser como las camisas de fuerza de la participación, y disponerse a emprender una larga y laboriosa tarea.

Esta tarea se puede realizar si adultos y niños, como ciudadanos, se encuentran en condiciones de expresar sus opiniones, de desarrollar recursos y potencialidades, de dialogar incesantemente, de tejer relaciones juntos y de construir cultura de la infancia a través de un proceso de aprendizaje recíproco que implica a todos y que se manifiesta en continua transformación. Se trata de promover servicios de educación y cuidado capaces de acoger a todos, de responder a las necesidades de cada uno y también de fomentar el ejercicio de sus derechos y deberes. Coincidimos con Dahlberg *et al.* (2005) cuando afirman que sólo dentro y al lado de servicios participados y democráticos es posible lanzar políticas para la infancia serias y de largo alcance, desafiar los pensamientos dominantes y construir pedagogías alternativas para la infancia.

Esta especie de alianza y colaboración entre las familias y los servicios educativos para la infancia sugiere un tipo de relación construida sobre el respeto recíproco, sobre la escucha y sobre la acogida de las perspectivas y los conocimientos de todos los actores implicados. Se trata de una relación que se funda en la importancia de aprender unos de otros para hacer emerger y cruzarse significados y conocimientos también diferentes entre ellos; una relación abierta y dispuesta a acoger las necesidades y sugerencias, a las esperanzas y los deseos de ambas partes, que se manifiesta en las ganas de experimentar y probar nuevos métodos de trabajo.

Al abordar esta temática, desde RELAdEI queremos ayudar y animar a emprender esta tarea de repensar y rehacer el rol de los profesionales desde la perspectiva de la colaboración y la participación. Contamos con un conjunto de artículos que sin pretender que sean propiamente representativos, ofrecen visiones procedentes de España, Francia, Italia y Brasil.

Se inicia esta serie de artículos con una contribución de dos profesoras e investigadoras españolas, M.A. Riera y M. Ferrer, de la Universidad de las Islas Baleares, que conocen bien los contextos en los que se cría y educa a niños pequeños y que tienen una larga experiencia de formación de maestros y maestras, profesionales de la Educación Infantil. Abordan en primer lugar algunos conceptos clave para entender estas relaciones al tiempo que revisan algunos escenarios de comunicación con los padres y madres que permiten compartir, conversar y encontrarse. Se aportan reflexiones sobre el sentido y la funcionalidad que éstos tienen y se priorizan aquellos que fomentan una comunicación bidireccional como son las entradas y salidas, el álbum-historia, las conversaciones individuales y los encuentros grupales.

La contribución de D. Favre (Francia) pone el foco en la historia de las relaciones que tienen lugar entre padres y profesionales en el contexto francés,

explicando sus fases, desde la inicial (los padres fuera o en espacios limitados de las creches) hasta la más reciente (los padres dentro). En este proceso de cambio la contribución de los colectivos niños-padres ha sido decisiva. Se estudian después las condiciones para que esta cooperación sea posible, entre otras, el reconocimiento de la “doble pertenencia” del niño a la familia y a la institución y una organización instituyente que se apoye en la “competencia colectiva de los actores” en torno a los niños y con ellos.

La relación con los padres ha cambiado con los años, al mismo tiempo que ha ido cambiando el cambio del rol profesional de los educadores, la imagen social de los servicios que acogen a los niños de entre 0 y 3 años (“nido” en italiano), y las condiciones de vida y de trabajo de las familias. El artículo de P. Molina narra la historia de este cambio en Italia, y pone de relieve las cuestiones fundamentales que caracterizan la relación educador (maestro) / padre en la actualidad, como es el hecho de compartir la atención, la función educativa de la interacción profesional con diferentes familias con necesidades diferentes, la organización y la reflexión que apoyan la relación.

En el artículo de S. Passaris y F. Brochet se presenta una experiencia, una historia; la historia de la ACEPP, gran red de iniciativas locales de acogida y educación de niños pequeños de Francia, entrelazada con el análisis de diferentes políticas de servicios para la sociedad y la infancia desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días, en relación con la participación de los colectivos de padres implicados en el cuidado y educación de sus hijos. Comienza el relato presentando la sociedad de los años 70 en la que abundaban los experimentos sociales y los “hijos de Dolto” y del mayo del 68 buscaban nuevas formas de vida y de educación para sus hijos y el Estado hace esfuerzos de modernización. Se describen las características de la revolución de las costumbres en la educación de la primera infancia que tiene lugar en los años 80, en buena medida empujada por la ACEPP. Un aspecto singular de este relato se refiere a las formas de acogida de la primera infancia en el medio rural, con iniciativas y participación de los padres. Se reflexiona sobre las tendencias en la época presente y sobre las tareas futuras de la ACEPP, cuyo espíritu inicial de innovación permanece, incluso si cambian los paisajes.

L.V. Casanova presenta en su artículo el informe de la investigación desarrollada en Itajaí (Brasil) en la que se escuchó a las familias de los niños que asisten a la creche a tiempo completo, tratando de entender lo que sabían sobre el trabajo con sus hijos en la guardería. Escuchar las familias permitió descubrir que la creche o guardería se constituye en un lugar para dejar a los niños mientras sus madres están trabajando. Esto se ve reforzado en los tiempos de entrada y salida de los niños, donde algunas madres hablan con los profesores y ellos se les informa si el niño comió, durmió y si ha pasado bien el día. Las familias observan que su niño juega, canta, escucha historias, hace “dibujitos” en este espacio, pero definen esas actividades como una distracción. El juego se percibe, así como un acto de rutina y sin función educativa.

A. Parada en el artículo que cierra el monográfico presenta algunos de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación sobre *La relación familia escuela: una revisión bibliográfica sobre su problemática*, en el que una búsqueda rigurosa de referencias bibliográficas en diferentes bases de datos en materia de Educación, con el objetivo de identificar, a través de una selección de referencias bibliográficas,

revistas, autores y líneas temáticas de referencia respecto de la problemática de la relación familia-escuela. En este artículo aporta información sobre las principales revistas científicas españolas y de otros países que, en los últimos 10 años, han publicado artículos relacionados con la problemática de la relación familia-escuela.

R referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55. (Original: Bronfenbrenner, U. (1979): Contexts of Child Rearing Problems and Prospects, *American Psychologist*, 34 (10), 844-850).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós. (Original: Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas modernas. Barcelona: Graò.
- Guerra, M. y Luciano, E. (2014). Costruire partecipazione dentro, fuori e oltre i servizi educativi per l'infanzia. En M. Guerra y E. Luciano (a cura di) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Edizioni Junior. Pp.7-16.
- Infancia en Europa (2013). Compartir la educación con las familias. Número 24, Mayo.
- OCDE. (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OCDE: Paris.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres: infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Weiss, H., M. Caspe, & M.E. Lopez. (2006). Family involvement in early childhood education. *Family Involvement Makes a Difference*. 1 (Spring). www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-early-childhood-education

Artículo concluido el 23 de julio de 2015

Ferradás, L. (2015). Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 19-26.

Disponible en <http://www.reladei.net>

R. Lois Ferradás Blanco

**Universidad de Santiago de Compostela
España**

Mail: lois.ferradas@usc.es



Maestro y pedagogo. Es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, de la que fue decano durante ocho años. Investiga en buenas prácticas en la educación infantil. Asesora a la Red de escuelas infantiles 0-3 de Galicia. Inició su desempeño profesional trabajando durante una quincena de años en el programa Preescolar na Casa, de orientación a las familias del medio rural de Galicia con niños pequeños.